

## 2 ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM

ANTÓNIO G. LEITE  
FELICIANO H. VEIGA  
*Universidade de Lisboa*

### Resumo

O envolvimento dos alunos na escola (EAE) é visto como elemento-chave na diminuição do insucesso e do abandono escolar. Um estudo com alunos do Sistema de Aprendizagem em Alternância mereceu atenção particular, dada a falta de investigação sobre esse modelo de formação profissional. Quanto aos resultados no envolvimento dos alunos na escola, as análises detetaram um considerável subgrupo de alunos com baixo envolvimento, relevando-se a existência de relações significativas entre algumas das dimensões do envolvimento e as variáveis consideradas – autoconceito, idade, sexo, notas e criatividade. O estudo inclui a interpretação e a discussão dos resultados à luz da literatura revista, bem como limitações, aplicações e sugestões de futuras investigações.

**Palavras-chave:** Envolvimento dos Alunos na Escola. Aprendizagem. Autoconceito.

## Introdução

O Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) é apontado como antídoto do insucesso e do abandono escolar (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARKS, 2004), um preditor do rendimento escolar e da conclusão da escolaridade (JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003; SINCLAIR; CHRISTENSON; LEHR; ANDERSON, 2003) e sensível a variações nos fatores do contexto em que o aluno desenvolve as suas atividades (FINN; PANNOZZO; ACHILES, 2003; MARKS, 2000). O envolvimento, enquanto extensão do envolvimento ativo de um aluno numa atividade de aprendizagem (SKINNER; KINDERMANN; FURRER, 2009) ou na escola de forma mais geral (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008), traduz-se em diversas dimensões: o afetivo, o comportamental e, por último, o cognitivo, entendido como a qualidade do processamento cognitivo que os alunos investem nas atividades (WALKER; GREENE; MANSELL, 2006).

O Envolvimento de Alunos na Escola (EAE) tem sido objeto de uma crescente preocupação por parte dos estudiosos. A relação presente entre aluno *versus* escola tem consigo uma panóplia de preocupações, cada vez maiores e atuais. Poderá a escola “viver” sem alunos? Poderá haver envolvimento sem “encantamento” ou enamoramento? Certamente que *engagement*, enquanto encantamento, poderá propiciar um efetivo envolvimento. Mas poderá haver encantamento sem enamoramento, no sentido em que gostar-se de estar num determinado espaço não significará, certamente, “perder-se de amores” por tal espaço. Poderá ser um mal menor: entre a rua e a escola, duas realidades similares, onde o poder hierárquico impera e a incerteza ao virar da esquina pode acontecer, a escola poderá oferecer uma outra proteção que a rua deixará por conta e risco de cada um. No presente capítulo, pretende-se dar a conhecer esta variável tão importante.

O conceito “envolvimento dos alunos na escola” (EAE) – *engagement* – tem assumido grande centralidade na educação. Entendido “como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas

como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, o aluno como agente de ação” (VEIGA, 2012, p. 37). O envolvimento é considerado como um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como uma das respostas aos problemas nas escolas.

Neste estudo entendeu-se por Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) um metaconstructo composto pelas dimensões comportamental, cognitiva, afetiva (LAM; WONG; YANG; LIU, 2012) e pela dimensão agenciativa (VEIGA, 2012).

Sabendo que baixos resultados acadêmicos e altas taxas de abandono escolar causam mal-estar geral aos pais e professores (ZIMMER-GEMBEBECK, 2006) e preocupam os governos, dados os elevados custos que tais índices acarretam, surgem, por isso mesmo, estas investigações. De acordo com Veiga (1991), fracasso escolar, embora não seja em si próprio um comportamento escolar disruptivo, aparece frequentemente ligado à disrupção escolar (KNOFF, 1987; MENDLER; CRWIN, 1983; MYERS; BAKER, 1985; PRYOR *et al.*, 1989).

A importância deste estudo reside ainda na falta de estudos aprofundados com formandos dos cursos da aprendizagem, com elevados índices de sucesso escolar e empregabilidade, superior às outras formações profissionais equivalentes, procurando averiguar como aquele modelo de formação profissional tem interferências no envolvimento de formandos e no seu autoconceito. Acredita-se que o modelo tem virtualidades que convém explorar, acredita-se que o envolvimento é um constructo fulcral na compreensão dos resultados dos formandos, bem como a sua relação com outros fatores, pessoais e contextuais. Acredita-se que o envolvimento e o sucesso escolar, enquanto competências complementares (CREED; MULLER; PATTON, 2003) poderão comprometer competências futuras em nível escolar e desenvolvimental.

Segundo Melo e Veiga (2013), as várias áreas da teoria e investigação psicológica aplicadas aos fenómenos educativos apontam para “uma visão integrada e integradora para uma concepção construtivista da aprendizagem (e do ensino), que possibilite o estudo das mudanças

que se produzem na pessoa como consequência da sua participação em processos educativos” (p. 280).

O modelo de ensino Aprendizagem em Alternância é uma alternativa ao modelo de Ensino Profissional, com dupla certificação (escolar e profissional) mas tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Ao propor realizar este trabalho de investigação, pretendeu-se fazer ressaltar virtualidades, compromissos, oportunidades, envolvimento, progressos e recuos dum sistema de formação, enquadrado na Formação Profissional, tutelado por um ministério que não o da Educação, com um novo fôlego adquirido com a publicação de nova regulamentação e numa altura em que se debate em Portugal e na União Europeia o problema do desemprego. Segundo Alves (2008), a Aprendizagem em Alternância veio colmatar uma lacuna da extinção do ensino técnico-profissional e, por outro lado, para Cavaco (2008), a educação e a formação surgem como instrumentos para a resolução de dois problemas: o desemprego juvenil e os problemas sociais que tal desemprego acarreta.

Pelo que se acabou de expor, procede-se à apresentação do seguinte problema de investigação: *Como se caracteriza o envolvimento na escola dos alunos do subsistema Aprendizagem em Alternância e como se relaciona com variáveis específicas?*

## **Metodologia**

Conscientes de que a investigação é um processo dinâmico, não estanque, assumindo-se assim como um veículo construtor de conhecimento científico, tendo como objetivo principal investigar para compreender se a escolha de uma segunda alternativa de formação, a Aprendizagem em Alternância, se repercutirá no autoconceito dos formandos, e este, por sua vez, não se refletirá ao nível do envolvimento, torna-se necessário desenvolver o processo investigativo considerando quer a formulação adequada e rigorosa do problema de investigação, quer a sua operacio-

nalização através duma metodologia estruturada, objetiva e sistemática (PARDAL; CORREIA, 1995). Optamos por uma metodologia de carácter quantitativo que poderemos caracterizar pela estratégia sistemática, objetiva e rigorosa de recolha, medição e interpretação cuidadosas da realidade objetiva (BURNS; GROVE, 2005; CRESWELL, 2003). Numa fase seguinte, será feita a caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos e os procedimentos adotados para recolha e análise de dados, não esquecendo os procedimentos havidos na administração dos instrumentos, nomeadamente os éticos e deontológicos. Finalmente, serão identificadas as variáveis de estudo e as questões de investigação.

Com a finalidade de resumir a informação presente nas variáveis de estudo, de acordo com uma forma que possibilite uma leitura imediata da caracterização da amostra, recorreu-se à estatística descritiva. Aponta-se como segundo objetivo, a necessidade de analisar a distribuição dos sujeitos da amostra pelas quatro dimensões do envolvimento, a fim de dar resposta à primeira questão de investigação que orientou este estudo.

Os restantes resultados obtidos resultam do recurso à estatística inferencial, através da qual se permite retirar conclusões acerca da população-alvo, mediante os resultados obtidos na amostra. Assim, foram aplicados testes estatísticos de associação e de diferenças entre grupos.

O presente estudo segue o que se encontra convencionado na investigação científica (MARTINS, 2011), pelo que são assumidos como resultados estatisticamente significativos aqueles em que a probabilidade do resultado obtido se dever ao acaso for de 5% ( $p < 0,05$ ) ou menor.

Com vista a estudar as relações entre algumas das variáveis consideradas, recorreu-se ao método correlacional, em virtude de possibilitar a medição da direcção e intensidade da associação linear entre duas variáveis, permitindo, subsequentemente, a avaliação, dentro de um determinado quadro teórico, da natureza das relações previstas. As medidas de correlação traduzem associações e não relações de causalidade entre variáveis, pelo que constitui um erro metodológico explicar as oscilações ocorridas na variável envolvimento dos alunos na escola

como efeito exclusivo das variáveis independentes consideradas. Por outro lado, dada a ausência de controlo ou manipulação das variáveis independentes, os dados são examinados de acordo com a informação recolhida, limitando-se, por conseguinte, as amplas considerações que poderiam tecer-se acerca da influência de fenómenos de ordem socio-familiar no envolvimento dos alunos na escola. Pesem embora estes condicionalismos de ordem metodológica, é de considerar o possível contributo dos resultados aqui apresentados para o conhecimento e compreensão das relações estabelecidas.

### *População*

De acordo com os objetivos do nosso estudo, definimos a população como sendo constituída por jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos de idade que frequentavam cursos de Aprendizagem em Alternância em centros de formação profissional tutelados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, situados no norte de Portugal, mais concretamente no distrito do Porto e da região de Entre Douro e Vouga. O inventário do universo populacional pode ser encontrado em Veiga (1991). Essas zonas geográficas foram uma opção, pessoal, em detrimento de todo o território nacional. O universo populacional dos sujeitos foi considerado tendo em atenção a população em formação das seguintes localidades: Porto (Centro de Formação Profissional do Cerco e Sector Terciário), Santa Maria da Feira, Lourosa, Corga do Lobão, Espinho, Santa Maria de Lamas, Arrifana, S. João da Madeira, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis.

### *Amostra*

Dado que o processo de seleção da amostra pressupõe ter em atenção cuidados metodológicos facilitadores de uma representatividade da

população que nos possibilite tirar conclusões e, desta forma, fazer a extrapolação desejada (VEIGA, 2012), a amostra do presente estudo foi constituída por 440 sujeitos, formandos dos cursos de formação profissional Aprendizagem em Alternância, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos, distribuídos pelos distritos do Porto e Região de Entre Douro e Vouga e pelas localidades acima identificadas.

A amostra utilizada contemplou pessoas, no caso jovens adolescentes e adultos com idade igual ou inferior a 27 anos, com percursos prévios de fracasso, alguns a viver em famílias reconstruídas mas desestruturadas, com grande debilidade socioeconómica, habituados a sobreviver, quer dizer, viver de maneira que a perspetiva seja o presente, com expectativas bastante baixas.

A distribuição dos sujeitos da amostra em função do género, após a depuração dos sujeitos que deram respostas incongruentes ficou assim distribuída: 220 (50,0%) são do sexo masculino e 220 (50,0%) do sexo feminino.

Em síntese, num total de 440 formandos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos de idade, situando-se a média de idades nos 18,74 anos ( $DP = 2,280$ ), 220 pertencem ao género feminino e 220 ao género masculino. Da amostra constituída, 45,5% correspondem a formandos do 10º ano de escolaridade; 27%, a alunos do 11º; e 27,5%, a alunos do 12º ano de escolaridade – sendo de destacar que 35,7% dos formandos apresentavam uma retenção, antes de ingresso no sistema de formação profissional. Finalmente, sobre as opções de escolher entre estudar no ensino regular ou ensino profissional, 91,1% optam pelo ensino profissional.

### *Instrumentos*

O questionário “Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D), de Veiga (2013), avalia as quatro dimensões do

envolvimento: cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo. Essa nova medida de avaliação, utilizada no estudo, consiste em 20 itens e utiliza uma escala do tipo Likert variando de 1 (total desacordo) a 6 (acordo total).

No presente estudo, foi realizada uma análise fatorial de componentes principais aos itens da EAE-E4D. Observou-se uma distribuição dos itens pelos seus fatores totalmente concordante com o estudo referido (VEIGA, 2013), o mesmo acontecendo à consistência interna quer da escala no seu todo, quer nos seus fatores.

Para avaliação do autoconceito foi utilizada a escala PHCSCS, versão reduzida a 30 itens, uma vez que, no presente estudo, também se analisou o autoconceito que apresenta boas qualidades psicométricas, conforme publicação recente (VEIGA; LEITE, 2018), com as seguintes dimensões: Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual, Popularidade, Aparência Física e Satisfação/Felicidade.

Para além desta escala, foi solicitado aos sujeitos do estudo que respondessem a um denominado questionário global, que se seguiu aos itens da anterior escala. No final, solicitava-se ao formando que descrevesse três sentimentos positivos que o centro de formação despertava nele e três sentimentos negativos que o centro de formação despertava nele e, finalmente, caso desejasse, tinha um espaço disponível para adicionar mais alguma informação.

### *Procedimento e cuidados éticos*

A realização do estudo passou por fases distintas, tendo em todas elas havido cuidados específicos e modos de realização que passam a descrever-se.

A escolha dos sujeitos, objeto do nosso estudo, adolescentes e jovens adultos, está diretamente relacionada com a tipologia dos cursos da aprendizagem: são formações profissionais orientadas para jovens, à procura do primeiro emprego, com idade inferior a 25 anos, habilitação igual ou superior ao 9º ano de escolaridade, sem conclusão do ensino



secundário e que pretendam adquirir uma qualificação profissional ao mesmo tempo que concluem o 12º ano.

O atendimento a princípios éticos foi tido em conta. O conhecimento da criação recente da Comissão de Ética do Instituto de Educação e do trabalho por ela realizado com a criação da Carta Ética, bem como a operacionalização de formulário próprio de pedido de parecer por doutorandos do 1º ano, vem corroborar os cuidados havidos no atendimento às orientações éticas, como anonimato e confidencialidade. Apesar de, no que respeita à presente tese, não ser obrigatório, decidiu-se, mesmo assim, solicitar tal parecer.

## **Resultados no envolvimento e variáveis de estudo**

O envolvimento de alunos na escola foi uma das variáveis fundamentais do presente estudo. Os resultados obtidos foram organizados de acordo com a procura de respostas a várias questões de estudo, que se encontram distribuídas por resultados descritivos, correlacionais e diferenciais, como a seguir se descrevem.

### *Resultados descritivos*

Em resposta à questão de estudo número um (Q.1: *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola (EAE)?*), consideraram-se as respostas dadas ao questionário “Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadridimensional” (EAE-E4D).

Os resultados apresentados, relativamente à distribuição dos alunos pelas dimensões do EAE, revelaram um dado preocupante, ao observar-se uma quantidade próxima de alunos com baixo e com alto envolvimento; mesmo na dimensão *Agenciativa*, observou-se um equilíbrio entre a quantidade de alunos com baixo e com alto envolvimento. O que poderão significar estes resultados em que é muito próxima a quantidade de

alunos com envolvimento inferior e com envolvimento superior à média, isto em cada um dos tipos de envolvimento?

Salienta-se a importância dos dados obtidos e agora colocados ao dispor no campo da Educação. Para além de colmatar lacunas de conhecimento nesse campo, permite reflexões e medidas de implementação educacional a ter em conta.

Dando voz a Klem e Connel (2004), para quem o envolvimento alto está diretamente relacionado com notas altas e taxas de abandono baixas, baixo envolvimento traz consigo absentismo e abandono escolar após comportamentos disruptivos na sala de aula. No que a aprendizagem em alternância diz respeito e os dados assim revelaram, pode-se afirmar que os formandos vão resistindo ao abandono escolar, achando que tal poderá dever-se ao facto de, não comparecendo ou abandonando, também deixariam de usufruir dos apoios sociais mensais que lhes são atribuídos. O absentismo, presente nos sucessivos atrasos na chegada à sala de formação, ou nas faltas aos primeiros tempos da manhã ou da tarde, também são recorrentes. Uma explicação poderá estar associada ao facto de uma das formas encontradas para lidar com tais comportamentos ser a denominada “recuperação”: as faltas pontuais são substituídas por trabalhos que o formador apresenta ou pela realização de tarefas no final do dia ou no intervalo do almoço.

Num estudo coordenado por Veiga (2009), intitulado *Envolvimento dos alunos na escola: diferenciação e promoção*, confirmaram-se relações significativas e importantes entre a Orientação para o Futuro e o Envolvimento Global dos alunos na escola. Os resultados confirmam estudos anteriores que apontavam para uma relação importante entre a perspetiva temporal de futuro e a adaptação à escola (NOBRE; JANEIRO, 2009), a motivação e o aproveitamento académico (HUSMAN; LENS, 1999; ORTUÑO; PAIXÃO; JANEIRO, 2013). Para além dessa confirmação, sublinham quão importante e essencial é o papel que uma perceção positiva do futuro e o estabelecimento de objetivos a médio e longo prazo têm para uma melhor integração dos jovens na escola. Assim, é possível

que os resultados por nós encontrados no presente estudo possam indicar que a promoção do envolvimento dos alunos na escola deve ser acompanhada pela criação de objetivos e projetos de vida apropriados, relevando a importância de se promoverem programas promotores da perspectiva temporal de futuro e do aconselhamento vocacional de forma mais personalizada. Isto mesmo sugere o interesse de, em investigações futuras, ser estudada a influência de programas específicos, no envolvimento dos alunos na escola, comparando os seus efeitos em alunos do ensino regular e da aprendizagem em alternância.

Considerámos que o EAE, visto como preditor de diferentes resultados (APPLETON; CHRISTENSON; FURLOG, 2008; FREDRICKS *et al.*, 2004; FURRER; SKINNER, 2003; VEIGA, 2012), é também tido como mediador entre diferentes variáveis (autoconceito, apoio percebido da família e qualidade da relação professor-aluno). Assim, apesar do impacto que possa exercer, o ambiente familiar explica parcialmente as oscilações do envolvimento, sugerindo que as políticas e os procedimentos escolares também exercem os seus efeitos. E, se há variáveis que se revelam difíceis de alterar (pessoais e de contexto), outras são suscetíveis de modificação (estilo de gestão da aula e relação professor/alunos).

### *Resultados correlacionais*

Na questão de estudo número dois (Q2: *Como se relacionam as dimensões do envolvimento com as dimensões do autoconceito?*), ressalta-se o seguinte: na generalidade das situações, encontram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões do envolvimento e as dimensões do autoconceito. As dimensões do envolvimento mais correlacionadas com as dimensões do autoconceito foram a dimensão *Comportamental* e a *Agenciativa*, sempre com elevados valores de significância estatística, seguidas da dimensão *Cognitiva*, *EAE Total* e *Afetiva*. As dimensões do autoconceito *Estatuto Intelectual*, *Aspeto Físico*,

*Satisfação-Felicidade* e *PH Total* apresentam correlações com todas as dimensões do *Envolvimento*, sempre com elevada significância estatística. Nas restantes dimensões, as correlações significativas são menos frequentes; na *Ansiedade*, é negativo o sentido das correlações encontradas.

Procurámos entender os resultados à luz da literatura revista. A correlação significativa e positiva entre autoconceito e envolvimento que nessa questão de estudo foi encontrada tem sido destacada por vários autores (BANDURA, 1997; SHUNK; MULLEN, 2012; WOOLFOLK; HUGHES; WALKUP, 2008), nomeadamente em nível da percepção de competência, autoaceitação e aceitação de riscos relacionados com a persistência e o esforço despendido. Partilhamos do que Caitin e Boivin (2004) encontraram num estudo: alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo; os centros de formação onde realizámos este estudo são, comparativamente aos agrupamentos escolares, pequenos, com turmas com menos de 20 alunos; há espaço para a partilha e apoio que favoreçam o autoconceito; assim, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua percepção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e consequentemente o seu desempenho académico (JANEIRO; NOBRE, 2010).

De acordo com Frade (2015), jovens adolescentes com boas relações interpessoais apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar (WENTZEL; BARRY; CALDWELL, 2004). No mesmo sentido, é entendível que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho (mais observável em alunos dos cursos de formação em alternância) tenha impacto no envolvimento, influenciando-o, não só nas atividades em contexto laboral como em contexto social (DANNA; GRIFFIN, 1999).

Importante referir o que Veiga, Robu *et al.* (2013) constataram: um elevado envolvimento assentava em estudantes com elevado autoconceito; a sua proposta para que se adotassem medidas de promoção do autoconceito dos estudantes, em especial nos que apresentam baixo

envolvimento, por forma a aumentar a sua ligação com a escola, evitando o abandono escolar merece-nos inteiro acordo. No mesmo sentido, segue o estudo de Nogueira e Veiga (2014), que encontraram relações significativas e positivas entre autoeficácia e envolvimento.

Em resposta à questão de estudo número três (Q3: *Como se relacionam as dimensões do EAE com a idade dos formandos?*), pode-se salientar o seguinte: existe uma correlação estatisticamente significativa entre as dimensões totais do *Envolvimento* com a *idade*; existe uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Agenciativa* e a *idade*; as restantes correlações não se apresentam significativas.

Os estudos sobre o envolvimento e a variável idade deram a conhecer que existe consonância com os resultados deste estudo: o nível de sofisticação do envolvimento das crianças e a frequência das suas interações com pares aumentam à medida que a idade cronológica e a idade desenvolvimental também aumentam (KRUIF; MCWILLIAM, 1999; MCWILLIAM; BAILEY, 1995). De acordo com Faria (2001), um maior envolvimento no final do secundário parece estar relacionado com o facto de os alunos estarem prestes a concretizar uma escolha vocacional e por isso estarem mais motivados para a aprendizagem, e sentirem-se mais competentes e seguros na escola. No nosso estudo, os dados são coincidentes com os autores mencionados.

Para responder à questão de estudo número quatro (Q4: *Como se relacionam as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola com o número de retenções?*), os dados informam que a correlação só é estatisticamente significativa entre a dimensão *Comportamental* do EAE e o *número de retenções*.

No presente estudo, a correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Comportamental* e o *Envolvimento* parece indicar que os alunos quando ingressam nesse modelo de formação profissional já experienciaram negativamente casos de retenção (65,3% dos inquiridos). No entanto, após o ingresso nesse modelo, as retenções são praticamente nulas. O sistema prevê mecanismos de remediação para as UFCDs, em

que o aluno não tenha obtido sucesso, estabelecendo-se um compromisso entre o formando e formador para encontrarem o melhor mecanismo de remediação/superação relativa à UFCD, ainda não concluída com sucesso. Na literatura revista, não foram encontrados resultados coincidentes com os deste estudo.

Apesar de um estudo desenvolvido por Rola e Veiga (2012) relativamente à variável retenções ter encontrado correlações negativas, embora não significativas, entre esta variável e as dimensões cognitiva e afetiva do EAE, assim como entre o EAE global e as retenções, não confirmam os resultados aqui encontrados.

Perante tal diversidade de opiniões, poderá ser considerado um outro fator para explicar tais resultados, em posteriores investigações: o número de formandos por turma. Na generalidade, o número de formandos por turma no início do primeiro momento de formação é de 22, reduzindo-se em alguns casos significativamente para metade. Isso levará certamente a um maior envolvimento do formando na turma, na sua relação com os pares e os respetivos formadores; será de considerar ainda como uma possibilidade o seguinte: apesar do passado ter sido negro, com um acumular de retenções, agora têm uma outra visão acerca da vida; o passado foi de insucesso, mas, face às novas oportunidades de formação, estas funcionaram como uma defesa atenuando os resultados no seu autoconceito, vendo-se com capacidades para assumir desafios da formação que agora frequentam, com êxito!

Na questão de estudo número cinco (Q5: *Que relação existe entre o EAE e as notas a português?*), encontrou-se que existe uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a dimensão *Comportamental* do EAE e as *notas a português*.

Na literatura revista, não se encontraram resultados coincidentes com os deste estudo. A especificidade dos sujeitos deste estudo tem-se revelado importante para explicar os resultados obtidos. Assim, também aqui poderá ser tido em linha de conta o facto de estarmos perante alunos que apresentam uma atitude diferente da que tinham antes do ingresso

neste modelo de educação formação: agora, sentem-se mais protegidos e envolvidos pelo centro de formação profissional que os acolheu, revelando-se mais esforçados por conseguirem melhores resultados e para os manterem. Em estudos futuros, teria interesse aprofundarem-se eventuais explicações para estes resultados, em amostras mais variadas e recorrendo também a entrevistas focadas.

Os dados referentes à questão de estudo número seis (Q6: *Que relação existe entre o EAE e as notas a matemática?*) revelaram uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Agenciativa* do EAE e as *notas a matemática*.

Numa investigação de Nobre e Janeiro (2010) sobre rendimento e envolvimento na escola, os resultados obtidos evidenciaram a existência de uma relação positiva e significativa entre os resultados escolares e a adaptação à escola. Isso mesmo se pode adequar ao nosso estudo: existência de um bom clima de escola que propicia bons resultados escolares.

Weiss, Carolan e Baker-Smith (2009) concluem que escolas pequenas, com um grupo razoável de alunos, poderão ser benéficas para os estudantes, pois pequenos grupos estão associados a elevados níveis de envolvimento escolar como é o caso dos sujeitos do nosso estudo.

Na questão de estudo número sete (Q7: *Como se relacionam as dimensões do EAE com variáveis específicas, como criatividade, sobredotação (própria e inferida pelos professores), visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*), os resultados obtidos indicam que há uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a variável *Gostas de ver filmes agressivos na TV?* e a dimensão *Comportamental* do EAE. Verifica-se uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a variável *Consideras-te sobredotado* e a dimensão *Agenciativa* do EAE. Nas diferentes situações consideradas, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

Na literatura revista, faltam estudos com amostras semelhantes que permitam realizar comparações. Centrando-nos na busca de uma explicação para as relações significativas encontradas, é provável que a

visualização de filmes agressivos apareça associada a um comportamento escolar menos envolvido, dada a modelagem ocorrida em tais situações e o carácter perturbador da agressão e da transgressão que se lhe liga (COELHO, 2010; FERNANDES, 2010; FONSECA, 2010; NUNES, 2010; SANTOS; VEIGA, 2007; VEIGA, 2012).

A associação negativa encontrada entre a percepção de sobredotação e a dimensão agenciativa do envolvimento, sendo de explicação mais difícil até pela falta de literatura neste campo, é, no entanto, provável que reflita a existência de subgrupos que evitem a autoexposição quer pelo seu histórico pessoal, quer pela crítica eventual dos colegas, quer mesmo para evitar compromissos com exigências futuras do contexto (BAHIA *et al.*, 2014; GEORGE, 2003; VEIGA, 2010; VEIGA, no prelo). De acordo com Ekvall (1999) e DeFryer (1996), o apoio e o encorajamento dado pelos professores fazem aumentar a motivação dos alunos, a persistência em partilhar as suas ideias criativas e o consequente envolvimento na escola.

### *Resultados diferenciais*

Na questão de estudo número oito (Q8: *Haverá diferenças significativas nas dimensões do EAE em função da coesão familiar?*), observou-se que as diferenças nas médias entre os grupos contrastados não se mostraram estatisticamente significativas, em nenhuma das dimensões do envolvimento. A coesão familiar foi avaliada com a seguinte pergunta: *Os teus pais estão separados ou divorciados?*

Existem estudos que vão no sentido da valorização da coesão familiar e envolvimento: Marques (1997), Villas Boas (2001), Coleman (1988) acenam os efeitos positivos que tal relação propicia melhorando o sucesso escolar dos alunos. Chora *et al.* (1997) e Marques (1997) referem que a colaboração entre os dois atores também aumenta a motivação com a escola e com o estudo.



Atendendo à especificidade da amostra utilizada neste estudo – a percentagem de sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos foi de 66,63 –, é provável admitir que uma maior autonomia tenha contribuído para ultrapassar alguma eventual influência ligada à situação familiar considerada conforme estudos anteriormente apresentados (NEWMANN; KING; CARMICHAEL, 2007; WIGFIELD *et al.*, 2006 citado por SKINNER; PITZER, 2012), Posteriores estudos poderão corroborar ou infirmar.

Para dar resposta à questão de estudo número nove (Q9: *Como se diferenciam as dimensões do EAE em função do sexo?*), observou-se que os rapazes foram superiores na dimensão *Aspeto Comportamental*, com elevado nível de significância ( $p < 0,01$ ). Nas restantes dimensões, não ocorreram diferenças significativas.

Esses resultados, embora aparentemente algo inesperados, podem encontrar sentido em alunos de escolas de ensino profissional. Será importante lembrar que, segundo uns autores (LAM *et al.*, 2012), os rapazes são menos motivados do que as raparigas, gastando, também, menos tempo na realização de trabalhos (BARBER, 1996; COX, 2000). A diferenciação favorável aos rapazes aqui encontrada pode também ser devida a alguma especificidade da amostra e sugere-se ser retomada em posteriores estudos, com novas amostras.

## Conclusões

Para além das atitudes face a si próprio, debruçou-se este trabalho na temática do envolvimento e respetivas dimensões. Assim, reconhece-se a importância da correlação entre estes dois constructos como fator importante na explicação da variância dos níveis de envolvimento considerados e de como se torna imperativo o seu estudo conjunto (PINTO DA SILVA; NOGUEIRA, 2008; ROHALL *et al.*, 2014; VEIGA *et al.*, 2014). O relacionamento interpessoal, a aceitação de si próprio (enquanto autor e ator), o assumir riscos e iniciativas é importante para a realização do indi-

víduo, sendo o envolvimento fundamental para o seu sucesso (MILHANO; PINTO, 2008; PINTO DA SILVA; NOGUEIRA, 2008; SCHAUFELI; SALANOVA *et al.*, 2002). Considera-se fulcral que os formandos, reconhecendo as suas capacidades e fragilidades, sempre situados, no sentido em que reconhecem o lugar que ocupam na formação, possam ver potenciadas expetativas, práticas e resolução de problemas.

E se o relacionamento interpessoal contextualiza (REIS *et al.*, 2000) e prediz o comportamento humano (BAKKER, 2009; KELLEY, 1983; REIS *et al.*, 2000; WARSHAWSKY *et al.*, 2012), entende-se que, existindo relações interpessoais positivas, um clima de envolvimento positivo, estas funcionarão como preditores de envolvimento do indivíduo na realização das suas tarefas e projetos (HARDY; BRYSON, 2009; HARTER *et al.*, 2002) e no seu desempenho (WENTZEL *et al.*, 2004), na vinculação à organização a que pertence (CHERMISS, 1991; ELLINGWOOD, 2001; JEHN; SHAH, 1997; MORRISSON, 2009; SONG; OLSHFSKI, 2008; ZAGENCZYK *et al.*, 2010).

Porque consideramos que os meios, bem como as condições, evoluíram positivamente, será possível que o sucesso deste modelo de formação profissional irá merecer uma particular atenção quer por parte das entidades da tutela, quer por parte dos jovens e encarregados de educação.

A escassez de estudos sobre algumas variáveis e sua relação com o EAE, bem como a ausência de estudos sobre a dimensão agenciativa do envolvimento, delimitou a abrangência e o fundamento das interpretações realizadas. Considera-se, assim, que o aprofundamento da compreensão do EAE, nas suas diferentes dimensões, especialmente na dimensão agenciativa, bem como o estudo da sua relação com as variáveis em foco no presente estudo, deverá encontrar continuidade em futuros projetos de investigação.

Por outro lado, os instrumentos utilizados, ainda que apresentem boas qualidades psicométricas, limitaram a perceção sobre as intenções e justificação das respostas dadas pelos inquiridos. Seria de considerar, em futuros estudos, a triangulação metodológica, ou, por outras palavras, a combinação de diferentes metodologias no estudo do EAE.

Face às dúvidas deixadas pelas informações obtidas, e no sentido de aprofundar o estudo da relação entre o EAE e as variáveis de estudo consideradas, seria também eventualmente interessante e profícua a constituição de outras amostras, nas quais se incluíssem pais e professores. Crê-se que as percepções dos pais acerca dos elementos em estudo poderiam fornecer informações complementares aos resultados obtidos, o mesmo aplicando-se a respeito dos professores. De referir a ausência de diferenças significativas no EAE em função da família, pelo que se poderia dar continuidade ao estudo em função da coesão familiar, o mesmo aplicando-se à variável situação laboral dos pais.

Por último, será de sublinhar que o fundamental deste estudo consistiu no seu eventual contributo para a investigação do envolvimento dos alunos na escola, esperando-se que as limitações apontadas constituam pontos de partida para mais e melhoradas formas de estudar e compreender a relação entre essa “vivência centrípeta” e o contexto escolar.

Assim, face ao que se expôs, acreditamos que, na visão das atitudes face à escola — entendida envolvimento, tendo em consideração os desenvolvimentos ocorridos nos últimos anos —, poderá residir uma das chaves que orientará na descoberta de caminhos de realização pessoal e interpessoal felizes.

## Referências

ALVES, Natália. *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2008.

ALVES, Natália *et al.* Educação e formação: análise comparativa dos subsistemas de qualificação profissional de nível III. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2001.

ALVES-PINTO *et al.* Vivências de jovens na escola: o seu olhar captado em 2013. In: VEIGA, F. H. (Org.). *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* – livro de programa e resumos. Lisboa: IE, 2013.

ANDERSON, Amy; CHRISTENSON, Sandra; LEHR, Camila. School completion and student engagement: information and strategies for educators. Disponível em: <[http://www.nasonline.org/resources/principals/naps\\_compleducators.pdf](http://www.nasonline.org/resources/principals/naps_compleducators.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2013.

APPLETON, James; CHRISTENSON, Sandra ; FURLONG, Michael. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the School*, v. 45, n. 5, p. 369-386, 2008.

BAKKER, Arnold. Engagement and “job crafting”: engaged employees create their own great place to work. In: ALBRECHT, S.L. (Eds.). *Handbook of employee engagement: perspectives, issues, research and practice*. Glos, UK: Edward Elgar, 2010.

BAKKER, Arnold *et al.* Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, v. 22, p. 187-200, 2008.

BEMPECHAT, Janine; SHERNOFF, David. Parental influences on achievement motivation and student engagement. In: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. A. (Eds.). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012.

BIRCH, Sondra; LADD, Gary. The teacher – child relationship and childrens early school adjustment. *Journal of School Psychology*, v. 35, p. 61-79, 1997.

CABRITO, Belmiro. *Formações em alternância: quatro estudos de caso*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1993.

CANDEIAS, Adelinda. Validade estrutural do questionário de atitudes face à escola: estudo com alunos do ensino básico português. *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Livro de Programa e Resumos. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

CAVACO, Carmen. *Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008.

CIDEC. *A formação profissional no IEFP desenvolvida entre 1994 e 1998*. Lisboa: CIDEC, 2000.

CONBOY, Joseph; VEIGA, Feliciano; CARVALHO, Carolina; GALVÃO, Diana. Some social-relational correlates of student engagement in Portugal. In: VEIGA, F. (Coord.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in school: international perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

CONNELL, James; WELLBORN, James. Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In: GUNNAR, M.; SROUFE, L. A. (Eds.). *Minnesota Symposium on Child Psychology*, v. 23. Self processes in development. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

CORREIA, José Alberto. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 12, n. 1, p. 81-110, 1999.

CRONINGER, Robert; LEE, Valerie. Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, v. 103, n. 548-581, 2001.

DOTTERER, Aryn; LOWE, Katie. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 40, p. 1649-1660, 2011.

ELLIOT, Stephen; MALECKI, Cristine; DEMARAY, Michelle. New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, v. 9, n. 1, 2, p. 19-32, 2001.

FERNANDES, Evaristo. *Educação unidimensional do homem moderno*. No prelo.

FERRÃO, J. et al. *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2016.

FINN, Jeremy. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, v. 59, p. 117-142, 1989.

FINN, Jeremy; PANNOZZO, Gina; ACHILES, Charles. The 'Why's' of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, v. 73, n. 3, p. 321-368, 2003.

FINN, Jeremy; PANNOZZO, Gina; VOELKL, Kristin. Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, v. 95, p. 421-454, 1995.

FREDERICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, p. 59-109, 2004.

FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. *School Engagement*. Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC, 12-13 mar. 2003.

FRYDENBERG, Erica; AINLEY, Mary; RUSSELL, Valerie. Student motivation and engagement. *Schooling Issues Digest*. Australian Government: Department of Education, Science and Training, 2005.

FULLARTON, Sue. Student engagement with school. Individual and school-level influences. *The Australian Council for Educational Research – Longitudinal surveys of Australian Youth (LSAY)*, v. 27, 2002.

FURLONG, Michael; CHRISTENSON, Sandra. Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, v. 45, p. 365-368, 2008.

GLANVILLE, Jannifer; WILDHAGEN, Tina. The measurement of school engagement: assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, v. 67, p. 1019-1041, 2007.

GONZÁLEZ, Maria Teresa. El alumno ante la escuela y su próprio aprendizaje: algunas líneas e investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación*, v. 8, p. 10-31, 2010.

GOODENOW, Carol. The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and education correlates. *Psychology in the School*, v. 30, p. 80-90, 1993.

HARRIS, Lois Ruth. A Phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, v. 5, n. 1, p. 57-79, 2008.

JANEIRO, Isabel; VEIGA, Feliciano. Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Livro de Programa e Resumos* (p. 386-398). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

JANG, Hyungshim; KIM, Eun; REEVE, Johnmarshall. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, v. 104, p. 1175-1188, 2012.

JIMERSON, Shane; CAMPOS, Emily; GREIF, Jennifer. Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, v. 8, p. 7-28; *Journal of Applied Psychology*, v. 82, n. 2, p. 221-234, 2003.

KIMBERLY, Henry; KNIGHT, Kelly; THORNBERRY, Terence. School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 41, p. 156-166, 2012.

LADD, Garry; DINELLA, Lisa. Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, v. 101, p. 190-206, 2009.

LAM *et al.* Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, v. 29, p. 213-232, 2014.

LEE, Jihyun; SHUTE, Valerie. The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University, 2009. Disponível em: <[http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009\\_e.pdf](http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf)>.

LEE, Valerie; SMITH, Julia. Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, v. 68, p. 241-270, 1995.

LEITE, António. Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: estudo com alunos do sistema aprendizagem em alternância. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/28411>>.

LLORENS, Susana; BAKKER, Arnold; SCHAUFELI, Wilmar; SALANOVA, Marisa. Testing the robustness of the job demands-resources model: Erratum. *International Journal of Stress Management*, v. 14, p. 224-225, 2006.

MARKS, Helen. Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, v. 37, n. 1, p. 153-184, 2000.

MARQUES, Ana. *Envolvimento e disrupção escolar em alunos do 6º e 7º ano de escolaridade, no ensino artístico: efeitos de um programa comunicacional eclético*. Tese (Mestrado em Educação – Área de especialização em Formação Pessoal e Social) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MCWILLIAM, Ra; BAILEY, Donald. Promoting engagement and mastery. In: BAILEY, D. B.; WOLERY, M. (Eds.). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. 2nd ed. New York: Merrill, Macmillan Publishing Company, 1992.

NEVES, António Oliveira et al. *O sistema de aprendizagem em Portugal*. Lisboa: IEPF, 1993.

NEWMAN, Peter. Conceptual models of student engagement. *National Center of Effective Secondary Schools*. University of Wisconsin, 1992.

OSTERMAN, Karen. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, v. 70, p. 323-367, 2000.

PERDUE, Neil; MANZESKE, David; ESTELL, David. Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, v. 46, n. 10, p. 1084-1097, 2009.

REEVE, Johnmarshall; TSENG, Ching-mei. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, v. 36, n. 4, p. 257-267, 2011.

REIS, P. A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/342/1/Ser%20professor%20de%20Portugu%C3%AAs%20-%20SML.pdf>>.



ROBU, Viorel; SANDOVICI, Anișoara. Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: an exploratory study of Romanian Adolescents. In: VEIGA, F. H. (Orgs.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

SALANOVA, Marisa; SCHAUFELI, Wilmar. *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

SCHAUFELI, Wilmar; SALANOVA, Marisa. Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. In: GILLILAND, S.W.; STEINER, D.D.; SKARLICKI, D.P. (Eds.). *Research in Social Issues in Management: Managing Social and Ethical Issues in Organizations*. v. 5. Greenwich, CT: Information Age Publishers, 2007.

SCHUSSLER, Deborah. Beyond content: how teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory into Practice*, v. 48, n. 2, p. 114-121, 2009.

SHARKEY, Jill; YOU, Sukkyung; SCHNOEBELEN, Katrina. Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, v. 45, p. 402-418, 2008.

SILVA, Ana Maria. Mediação formadora e sujeito aprendiz ao longo da vida. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: CURRÍCULO, TEORIAS, MÉTODOS. *Anais (Atas)...* 2, 3 e 4 de setembro. Brasil: Universidade de Santa Catarina, Florianópolis. Textos convidados, 2008.

SIMONS-MORTON, B.; CHEN, R. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth, & Society*, v. 4, p. 3-25, 2009.

SINCLAIR, M.; CHRISTENSON, S.; LEHR, C.; ANDERSON, A. Facilitating student engagement: lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, v. 8, p. 29-42, 2003.

SKINNER, Ellen; BELMONT, Michael. Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993.

SKINNER, Ellen; PITZER, Jennifer. Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Eds.). *The Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer Science, 2012.

SKINNER, Ellen; KINDERMANN, Thomas; FURRER, Carrie. A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, v. 69, p. 493-525, 2009.

TAVEIRA, Maria; VEIGA, Feliciano; OLIVEIRA, Iris; NEVES, Lúcia; GALVÃO, Diana. Envolvimento escolar e exploração vocacional: perfis de alunos do ensino básico e secundário. In: VEIGA, F.H. (Chair). *Envolvimento dos alunos na escola: uma nova escala de avaliação e suas oscilações em função de variáveis contextuais e pessoais*. Simpósio no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Lisboa, Portugal, 2013.

VEIGA, Feliciano. *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. 3. ed. Lisboa: Fim de Século, 2012.

\_\_\_\_\_. Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, p. 441- 450.

\_\_\_\_\_. Assessing student engagement in school: development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, p. 813-819, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>. 2013.

VEIGA, Feliciano; LEITE, António. Adolescents' Self-concept Short Scale: a version of PHCSCS. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, p. 631-637, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.079>

VEIGA, Feliciano; LEITE, António. Escala de Autoconceito de Adolescentes – Versão reduzida (EAA-VR30): novos elementos da PHCSCS. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, Instituto Superior Politécnico de Gaya, 2018.

VEIGA, Feliciano *et al.* Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In: PATRÍCIO, M. F. *et al.* (Eds.). *Da exclusão à excelência: cami-*

nhos organizacionais para a qualidade da educação. Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, 2012.

VEIGA, Feliciano; REEVE, Johnmarshall; WENTZEL, Kathryn; ROBU, Viorel. Assessing students' engagement: a review of instruments with psychometric qualities. In: Veiga, F. H. (Eds.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

VEIGA, Feliciano *et al.* Students' engagement in school: analysis according to self-concept and grade level. Trabalho apresentado em EDULEARN14 Conference. *Proceedings of EDULEARN14 Conference*, Barcelona, 2014.

VEIGA, Feliciano *et al.* Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In: Veiga, F. H. (Eds.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

VEIGA, Feliciano *et al.* Students' engagement in school and peer relations: a literature review. In: VEIGA, F. H. (eds.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

VEIGA, Feliciano; WENTZEL, Kathryn; MELO, Madalena; PEREIRA, Tiago; FARIA, Liliana; GALVÃO, Diana. Student's engagement in school and peer relations: a literature review. In: VEIGA, F. (Coord.) *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação/Students' engagement in school: international perspectives of psychology and education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

VOELKL, Kristin. Identification with school. *American Journal of Education*, v. 105, p. 294, 1997.

WALKER, Christopher; GREENE, Barbara; MANSELL, Robert. Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, v. 16, p. 1-12, 2006.

WANG, Ming-Ti; HOLCOMBE, Rebecca. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, v. 47, n. 3, p. 633-662, 2010.

WANG, Ming-Ti; WILLET, J.B.; ECCLES, J.S. The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, v. 49, p. 465-480, 2011.

WENTZEL, Kathryn *et al.* Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 35, p. 193-202, 2010.

WILLMS, Jon. *Student engagement in school*. A sense of belonging and participation. Results from PISA, 2000.

WONG, Lam; YANG, Hongfei; LIU, Y. Understanding student engagement with a contextual model. In: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. A. (Eds.). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012.

YONEZAWA, Susan; JONES, Makeba; JOSELOWSKY, Francine. Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, v. 10, p. 191-209, 2009.